

学習支援事業における社会関係資本：
連結型社会関係資本となり得る支援者－受援者間紐帯の形成プロセス

川崎 妙美

**Social Capital in a Non-Formal Education Program:
A Process of Developing Social Ties between Volunteer Tutors and At-Risk Students**

KAWASAKI Taemi

Abstract

The present study aimed at revealing how linking social capital is created between volunteer tutors and socioeconomically disadvantaged students in a non-formal education program. To achieve this goal, the researcher took field notes in a non-formal education program run in Tokyo metropolitan area, interviewed 12 undergraduate and graduate students who participated in the program as volunteer tutors, and analyzed the data using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). The findings indicated that the volunteer tutors sometimes attempt to maintain their vertical relationship and at other times try to construct a horizontal relationship between them. The results also suggested that such a difference is caused since volunteer tutors served as “go-betweens” between teachers and parents on the one hand, and friends on the other hand. Furthermore, the findings implied that the difference is influenced by how much volunteer tutors think of the disadvantaged students.



目次

1. 背景：学習支援事業の展開
2. 理論枠組：社会関係資本論
3. 本研究の目的
4. 調査の方法
- 4-1. 対象とした学習支援事業
- 4-2. 分析対象
- 4-3. 分析手法

5. 結果・考察
- 5-1. 生徒の様子・反応を捉える
- 5-2. 自身の揺らぎ
- 5-3. 生徒に対する思い
- 5-4. 垂直的な関係を維持した関わり
- 5-5. 水平的な関係の構築を試みる関わり
- 5-6. 生徒との関わりへの振り返り
6. 総合考察
7. 結語

1. 背景：学習支援事業の展開

過去数十年の間に、日本において教育は大衆化し、社会全体の高学歴化は急速に進んできた。しかし一方で、保護者の所得や学歴、教育意識といった家庭の社会経済的背景の差異が、子どもの学力や学習意欲、進路選択などの格差と関連していることを多くの研究が明らかにしており、世帯収入の低い家庭の子どもほど学力の低い傾向が見られることも指摘されている（荻谷 2012、垂見 2014、浜野 2014、山田 2014）。特に、家庭の学校外教育への支出額と子どもの学力の関連は強いことも示されており、世帯収入が低い家庭ほど学校外教育支出も少なく、子どもの学力も低い傾向があることが示唆されている（浜野 2009、2014）。

また、家庭の社会経済的背景や教育支出と子どもの学力の関連が明らかにされる一方で、日本の子どもの相対的貧困率の高さも指摘され始め（阿部 2008、内閣府 2015）、子どもの貧困問題への社会的な関心も高まってきた。そして 2015 年 4 月には生活困窮者自立支援制度が施行され、親から子どもへの貧困の連鎖を断ち切ることを目的とした原則無料の学習支援事業が全国の 300 自治体において実施されるようになった。多くの事業においては生活保護世帯や就学援助受給世帯、ひとり親世帯等の子どもや若者（主に小学生から高校生相当）が対象とされ、2016 年 4 月時点では前年度の 41% 増の 423 自治体で実施されており、事業数は全国的に拡大傾向にある（厚生労働省 2015、

2016）。

とは言え、学習支援事業の運営主体や活動内容、活動参加者等は多様である。2016 年度には、全体の中で 23.7% の自治体が直営方式、74.2% が委託もしくは直営方式と委託の併用により事業を運営しており、委託先として最も多い機関は NPO 法人（35.7%）であり、社団・財団法人（19.7%）、社会福祉協議会（19.7%）、株式会社（10.2%）、社会福祉協議会以外の社会福祉法人（7.0%）と続いている。活動内容也多岐に渡っており、自治体内に単一もしくは複数の拠点を設け、運営団体職員や地域住民・学生ボランティア等が子どもの個別もしくはグループ学習を支援するものが多く見られるが、その他にも進路相談を行うものや料理教室や掃除方法等の生活に必要なスキルを教えるもの、学校や適応教室に通うことや自宅で過ごすことに困難を抱えている子どもに居場所を提供することを目的としたもの、合宿や農作業等のイベントを開催しているものなどもある。また、拠点において保護者への助言・カウンセリング等を提供する養育支援を行うものも見られる。このような拠点を中心とした事業がある一方で、運営団体職員が直接家庭を訪問し、子どもや保護者の相談に乗るものや、子どもへの学習指導を行う自治体もある（厚生労働省 2016、さいたまユースサポートネット 2017、三菱総合研究所 2015）。以上のように、貧困の連鎖を断ち切るという目的は同じであるものの、日本国内において学習支援事業は様々な形態で実施されている。

このような国内の生活困窮家庭の子どもを対象とした学習支援事業に相当するような学校時間外プログラム（チュータリングやメンタリング、課外活動等）は、諸外国においては数多く実施されており、その成果や効果に関する研究も蓄積されつつある。例えば米国においては、日本を含む学校時間外プログラムが数多くあり、そのようなプログラムを対象とした研究の中でも、Lauer・Akiba・Wilkerson・Apthorp・Snow・Martin-Glenn（2006）は、放課後や長期休暇中等の学校時間外に行われているプログラムに関する35研究のメタ分析を行っている。その結果によると、学校時間外プログラムに参加することによって、（社会経済的地位が低い、人種的・民族的マイノリティや一人親家庭である、保護者の学歴が低い、英語力が限られている等の背景をもつ）落ちこぼれる危機にある生徒がリーディング及び数学の成績を向上させていた。また、Allen（2015）の社会経済的に不利な小学生を対象とした放課後チュータリング・プログラムに関する研究においては、参加前と参加後の成績の比較がなされているが、週に一度のプログラムであってもリーディング、English language arts 及び数学の成績が向上したことや、参加率の高い児童の成績がより向上していたことなどが示唆されている。しかし、放課後プログラムのもたらす参加者の成績等への効果については、それぞれの実施規模や内容、目的も異なっているため、どの程度好影響をもたらすかはプログラムによって差が見られることを指摘する研究（McComb・Scott-Little 2003、Redd・Cochran・Hair・Moore 2002）もあり、何がそのような効果の差異をもたらす要因となっているかについては明確になっていない。

一方で日本国内においては、このような生活困窮家庭の子どもへの学校外の学習支援に関する研究の蓄積はまだ多くはない。しかし、例えばさいたまユースサポートネット（2017）は、生活困窮者自立支援法に基づいた15学習支援事業の利用中学生748名を対象としたアンケート調査を行い、その結果、利用生徒の約5割が、学校の成績が向上した、家庭で学習する習慣を身に付けた、もしくは将来の進学に対する見通しが

良くなったと回答していたことを明らかにした。また、全体の55.7%が友達との仲の良さが向上した、39.3%が親との仲が良くなった、45.3%が大人に対する印象が良くなったとも回答していた。また大澤（2008）は、生活安定世帯と貧困・生活困難世帯の若者を対象として、自身の進路の選択肢を広げるような影響をもたらした（両親以外の）重要な他者の有無について調査しており、生活安定世帯の若者には自身の進路の選択肢を広げるような重要な他者が両親以外にも存在したが、多くの貧困・生活困難世帯の若者にはそのような他者はいなかったことを明らかにし、他者が子どもに関わることの重要性を示唆していた。

しかし、家族以外の第三者が子どもの学習を支援しようとする場合、ただ一方的に働きかけることによって子どもの学習意欲や態度、学力等が向上するとは限らない。例えば知念（2012）による〈ヤンチャな子ら〉と称される生徒の研究では、〈ヤンチャな子ら〉は生活環境の悪化等、教師たちの裁量で対応することが難しい状況に陥った際に、教師たちの期待や親身な働きかけに応えられなかったことに後ろめたさを感じ、通学することを躊躇し、時には退学してしまう場合もあることを明らかにしている。これは、実際に家族以外の他者が子どもの利益になることを意図した働きかけを行ったとしても、目指した結果に繋がらない場合もあることを示唆している。この研究は学校現場の教師という他者による子どもへの関わりの事例であるが、家庭や学校外の他者による支援においても同様のことが起こっている可能性もあると考えられる。以上のように、学習支援事業に参加することによって生徒の成績は向上しているのかという点について分析した研究や、家族以外の他者が子どもや若者と関わることに關する重要性を指摘した研究は存在するものの、具体的に他者のどのような関わりが子どもや若者に好影響をもたらしているのかというプロセスや、他者のどのような意識や態度が彼らの学習に好影響を与えるかという点に関する議論はあまり見られない。

2. 理論枠組：社会関係資本論

社会関係資本に関する研究もまた、家庭の所得等で示される経済資本や保護者の教養等に代表される文化資本だけでなく、他者による関わりも子どもの成績や進路等に影響を与えることを指摘している (e.g., Bourdieu 2011, Coleman 2011, Putnam 2000, 志水 2014)。社会関係資本の定義は研究者により異なり、例えば Bourdieu は支配階級（グループ内）の個人が大半を所有し階級再生産の手段として利用されるネットワークという私財的側面を強調する一方で、Coleman は社会構造における行為者（個人または組織）の行動を促し、他の資本と同様に生産的で、特定の目標を達成させるものであると述べている。また Putnam は「社会的ネットワーク、及びそこから生じる互酬性と信頼性の規範である (p. 19)」と定義し、公共財的側面に焦点を当てている。これらの研究から、社会関係資本とは総じて、活用されることで、何らかの利益が生まれる又は目的を達成できる紐帯であると言えるだろう。

Horvat・Weininger・Lareau (2003) による研究は、保護者が学校との問題（もしくは学校で子どもに起こった問題）を解決する際、自身の子どもにとって有利な結果を確保するための保護者のインフォーマルなネットワークの活用方法及びその利益が、階層によって異なっていることを指摘するものであったが、保護者間の紐帯がどのように社会関係資本となっていたかも示していた。例えば、教師がある白人中産階級家庭の子どもに学校で暴力的な行為を行った際、その保護者は当事者の子どもから話を聞く前に他の子どもの保護者から連絡を受け、保護者らが協力して教育委員会に働きかけを行ったことにより、後日校長・当該教師が保護者と面談し、教師は1週間の停職処分になったという事例が挙げられていた。つまり、既存の保護者間紐帯が、教育委員会に協同で圧力をかけるという形で活用され、教師が停職処分になるという結果が生まれていたため、この保護者間紐帯は社会関係資本となっていたと言える。しかし、このような、有事の際

に活用することで目的を達成するもしくは利益をもたらす社会関係資本となるような保護者間の紐帯自体は、Horvat らの研究の中では既に存在しているものとして扱われており、どのようにしてその紐帯が形成されたか（紐帯が社会関係資本となるまで蓄積・強化されたか）については触れられていない。

また一方で、社会関係資本は様々な類型化が試みられており、構造上、結束型、橋渡し型、連結型の三種類に分類されている。結束型社会関係資本とは、同質的で水平的な関係にある行為者間の閉鎖的な強い紐帯であり、家族間や親しい友人間に見られるとされている。橋渡し型社会関係資本とは、異質的で水平的な関係にある行為者間の開放的な弱い紐帯であり、より距離のある友人や知人間に見られると考えられている。また、連結型社会関係資本は、垂直的な異なる権力関係の行為者間の紐帯であり、より高い立場の行為者がより低い立場の行為者に「手を差し伸べる」、又は、より低い立場の行為者がより高い立場の行為者を「上手に利用する」ものであると考えられている (Putnam 2000; 志水 2014; Woolcock 2000, 2001)。従って、現在日本で展開され始めているような学習支援事業において、学習をサポートし「手差し伸べる」側である支援者と受援者である子ども・若者との間には、連結型社会関係資本が形成され得ると理論的には解釈できる。しかし、その連結型社会関係資本は実際にどのようなプロセスを経て形成されているのか、どのように紐帯が蓄積され資本となっているのか、という点に着目した研究はあまり見られない。

3. 本研究の目的

以上のように、日本国内においても生活困窮家庭の子ども・若者を対象とした学習支援事業の実施数は増加傾向にあるものの、事業のもつ対象者への影響については明らかにされていないことが多い。また、他者が生活困窮家庭の子どもや若者に関わる重要性も指摘されているが、どのような意識に基づく態度や働きかけを行うことで、子ども達に好影響を与えるような関

係を形成できるのかというプロセスに関する議論は少ない。理論的にも、多くの研究において社会関係資本となる紐帯は既に存在しているものとして扱われており、利益を生む社会関係資本となるような繋がりがどのように形成されたのかというプロセスに焦点を当てた議論はあまり見られない。従って、本研究では、一学習支援事業を対象とし、手を差し伸べる側である支援者が受援者である子どもにどのように関わることで、連結型社会関係資本となるような支援者-受援者間紐帯を形成しているのかを明らかにすることを目的とした。

生活困窮者自立支援法に基づく学習支援事業は緒に就いたばかりであり、実践現場においても支援者はどのように受援者に関わるべきかを模索している。また、事業に参加している全ての子どもや若者が学習意欲に満ちて参加しているわけではなく、学校外で学習をする習慣の無かった生徒も多く存在する中で、ただ問題の解き方を教えるというような一方的な働きかけを行うだけでは、事業が意図した目的を達成できない場合もあるだろう。従って本研究を行うことにより、学習支援事業の実践現場へ示唆を提示するとともに、特に連結型社会関係資本の形成に関する議論に寄与することも目指した。

4. 調査の方法

4-1. 対象とした学習支援事業

本調査は、生活困窮者自立支援法に基づき首都圏自治体 A で実施されており、調査者もボランティアとして参加している学習支援事業を対象とした。当該事業では、利用対象者であった中学生が卒業後も頻繁に事業拠点に訪れ、高校での学習に役立つような情報を得る等、事業参加中に構築した社会関係資本を利用して利益を得ていると解釈できる事例が見られたため、学習支援を行う中で支援者-受援者間に連結型社会関係資本が形成されている事業だと言えるだろう。従って、連結型社会関係資本となるような支援者-受援者間紐帯がどのように形成されているかというプロセス

を検証する対象として適した事業であると判断した。

当該学習支援事業は 2016 年 7 月時点で、公共施設内の 3 室（うち 1 室は居場所事業併用、1 室は自習用）において、平日週 3 回実施されていた。（同施設内では、他に平日毎日の相談事業・平日週 4 回の居場所事業も実施されていた。）また、当該学習事業は 6 名の職員によって運営されており、自治体 A 在住で児童扶養手当や就学援助等を受給している家庭の中学生約 50 名が週 1 回ずつ利用し、学習支援ボランティアとして約 70 名の大学生、大学院生、専門学校生及び 20 代の社会人が参加登録をしていた。（「ボランティア」ではあるが、実質的には交通費等を含む謝礼が支払われていた。）

本調査期間中の当該学習支援事業の 1 回の活動は、通常、学習開始前の約 30 分間の職員及びボランティアによる全体会及び学習準備から始まり、運営団体職員がボランティアに対して注意事項や子どもの貧困問題に関連する話の共有等を行った後、各ボランティアはその日に担当する生徒の学習記録の確認等も行っていた。学習は、中学生とボランティア、それぞれ約 17 名が 1 対 1 の個別形式で行われ、学習時間は 50 分間×2 コマであり、学習時間の合間の 10 分間の休憩時間には、飲み物とお菓子等の軽食が提供されていた。ボランティアは生徒が帰宅した後にその日の学習の進捗や担当した生徒の様子について学習記録を記入し、その後約 30 分間、運営団体職員とともに振り返りのための全体会を開いており、その日の各生徒の学習の進捗状況、学習・休憩時の様子、気になった点等の共有、対応方法等について話し合いを行っていた。

4-2. 分析対象

本調査の分析対象は、当該学習支援事業のボランティアを対象とした半構造化インタビュー調査の結果及び調査者が約 10 ヶ月間、週 1 回程ボランティアとして参加した際のフィールドノートである。インタビューは、2016 年 7 月にボランティア登録者約 70 名のうち 5 大学・大学院（文系・理系含）に在籍してい

る12名に、学習支援実施公共施設周辺の飲食店で、それぞれ1時間～1時間半ずつ行った(Table 1)。質問事項は、活動参加の動機や継続理由、学習支援活動

と学習塾の違い、中学生の印象や中学生との関係性、他のボランティアや職員との関係、活動内で気をつけている点、自身が支援に成功した・失敗したと感じた

Table 1 インタビュー協力者の概要

| インタビュー協力者 | 学年 | 性別 | 平均参加回数/月 | 参加期間 |
|-----------|------|----|----------|------|
| A | 修士2年 | 男性 | 6.1回 | 8ヶ月 |
| B | 修士2年 | 男性 | 7.3回 | 4ヶ月 |
| C | 大学4年 | 女性 | 1.6回 | 9ヶ月 |
| D | 大学2年 | 女性 | 4.6回 | 9ヶ月 |
| E | 大学2年 | 男性 | 2.2回 | 6ヶ月 |
| F | 修士2年 | 男性 | 5.9回 | 7ヶ月 |
| G | 大学3年 | 女性 | 3.4回 | 7ヶ月 |
| H | 大学2年 | 女性 | 2.0回 | 1ヶ月 |
| I | 大学3年 | 女性 | 2.8回 | 7ヶ月 |
| J | 大学2年 | 男性 | 3.0回 | 1ヶ月 |
| K | 大学3年 | 男性 | 7.9回 | 9ヶ月 |
| L | 大学3年 | 男性 | 3.6回 | 9ヶ月 |

*2015年事業開始のため、インタビュー実施時までの参加期間の最長は9ヶ月

事例等であった。

4-3. 分析手法

本研究では、修正版グラウンデッドセオリー・アプローチ(M-GTA)(木下2003、2007)を用いてフィールドノート及びボランティアを対象とした半構造化インタビュー調査の逐語記録を分析した。M-GTAは、ヒューマン・サービス領域の現場実践において問題となっているプロセス的特性をもつ現象(社会的相互作用)を研究対象とすることが適しているとされ、分析結果はその問題の解決や改善に向けて活用されることが期待されている手法である。本研究も学習支援事業においてボランティアが対象生徒の学習を促すことを試みるという対人援助過程を対象とし、研究成果を現場に還元することを目指しているため、M-GTAを用いることが最適であると判断した。

手順として、まずデータを解釈するための軸となる分析テーマを「学習支援事業において学生ボランティアが連結型社会関係資本となるような生徒との紐帯形成を試みるプロセス」と設定し、調査対象者を分析

テーマに則して抽象化した集団である分析焦点者は「学習支援活動に参加している学生ボランティア」と定め、インタビューデータを元に概念を生成するための分析ワークシートを作成した。分析ワークシートは、①概念名、②概念の定義、③概念の具体例(逐語記録の抜粋)、④理論的メモ(分析過程での解釈の記録)によって構成されている。分析は、最初の研究協力者のインタビューデータから順に行いながら概念を生成し、二人目の研究協力者以降のデータ及びフィールドノートにおいては、同じ概念に分類できるものはワークシートに具体例を追記し、そうでないものについては新たなワークシートを作成していった。その後生成された概念を比較検討し、カテゴリー及びサブカテゴリーを生成し、結果図にまとめた。また、分析結果の信頼性を高めるために、学習支援経験のある大学院生及びスーパーバイザーの助言を受けた。

5. 結果・考察

分析の結果、24の概念、5つのサブカテゴリー及び

5つのカテゴリーが生成された。各カテゴリー名、サブカテゴリー名、概念名、概念の定義及び具体例の一部はTable 2に記載した。学習支援活動に参加している学生ボランティアが連結型社会関係資本となるような生徒との紐帯形成を試みるプロセスの概観として、まず学生ボランティアは生徒がどのような様子であるかを捉えていた。

その様子を受け、学生ボランティアは自身の年齢の微妙さや教える資格の有無、時に対立する学習に対する価値観が起因し揺らぎを抱えながらも、各生徒に対する思いも踏まえて、垂直的な関係を維持した関わり、もしくは水平な関係の構築を試みる働きかけを行っていた。そしてその働きかけを受けた生徒の反応を確認し、再度自身の揺らぎや生徒への思いに基づいた働きかけを行うというプロセスを繰り返した後、生徒との関わりを振り返っていた。その中で何らかのことを自分も得ているという思いがあれば、学生ボランティアは、また活動に参加し、生徒の役に立ちたいという思いを維持・強化し、継続して生徒と関わっていた。このような一連のプロセスを繰り返すことで、学生ボランティアは生徒との間に紐帯を形成していることが示唆された。なお、このプロセスをまとめたものがFigure 1であり、カテゴリーは太枠線内、サブカテゴリーは点線枠内、概念は細枠内に記した。各カテゴリー、サブカテゴリー及び概念の詳細は以下の通りである。

5-1. 生徒の様子・反応を捉える

まず、学生ボランティアは生徒がどのような様子・反応であるかを見極めを試みていた。例えば学生ボランティアは、「最初とか生徒と会った時になんか、『今日担当します〇〇です。お願いします』みたいな言うじゃないですか。その時全然『あ、お願いします』みたいな、嫌な顔しない、みたいな時(がある)(J)」、「(生徒a) ちゃんにすごいもう、なかなか会話ができない時があって、それがもう難しいって思います... やばいって思います、今日はテンション低いぞとか(思う

時がある)(I)」など、生徒が学習開始時にどのような様子であるかを観察していた。また、「すごい、話しかけてもあんまり返ってこない時は、どうしたらいいんだろうって(思う)(I)」等、自身の働きかけに対する生徒の反応がどのようなものであるかも確認していた。

5-2. 自身の揺らぎ

続いて、生徒の様子や反応を捉えた学生ボランティアの中には「揺らぎ」が生じていた。まず、学生ボランティアは自身が大学生(もしくは大学院生)であるという「年齢の微妙さ」から、「子どもではない」という意識と「大人ではない」という意識の間で揺らぎが見られた。具体的には、同年代の相手であれば問題の無いことであっても「中学生相手だと、それは、大人げない(A)」とを感じるような、自身は生徒よりも年齢が上であるが故に取るべきだ(もしくは取るべきではない)と考える言動があるという思いが見られた。また一方で学生ボランティアは、「大人よりは近い目線で子ども達は、自分達に心許してくれたりとか、悩み言ってくれたりとか、そういう場になってるのかな(H)」とを感じる等、自身は運営職員や保護者、学校教員のような大人とは異なり、生徒とより年齢に近い故にできることがあるという思いもあり、二つの相反する思いを抱えていた。

また「年齢の微妙さ」だけではなく、学生ボランティアは「教える資格の有無」についても揺らいでいた。学生ボランティアは一方では、「私達、『先生』って(生徒から)言われてるけど、大学生だし、どこまでその偉そうにしていいいのかが... 彼女(生徒)たちは偉そうに自分達がきたらどうとるのかと思うと、言えない部分あります(D)」とを感じるなど、正式な資格を取得した「教員ではない」ために、自身の対応が生徒にとって最善ではないかもしれないという不安を抱えていた。しかし他方では、「私たちは経済的な支援はできないけど、支援してたり、話してたりする間に、自分の興味あることとかを絞ってもらえたりとか(中

略) その子が知らなかった部分を見つけてもらえるとか、偉そうに言うとか世界を広げる、みたいなことはできてののかな (I)」等、既に高校・大学受験を経験し、受援者である中学生よりも「経験や知識は多い」とも感じているため、支援者として伝達できるものも保持しているとの思いも持っていた。

加えて、インタビュー結果から、学生ボランティア自身の中には時に対立する「学習に対する価値観」があることも示された。学生ボランティアは、たとえ生徒が学習に積極的な態度を見せない場合でも、「受験生は差し迫った現実として公立高校に入らなきゃいけないから勉強しなきゃいけないし (C)」などの思いを持っており、高校受験を控えているため勉強はしなければならないという学習の重要性を感じていた。しかしもう一方で学生ボランティアは、学習支援事業は学習塾とは異なり、「ここは、勉強以外の面とかの支えにもなってるのなって思ってた。(中略) なんか悩みがあったら、勉強よりも優先して聞いてあげるとか (中略) 学校で何かあったんだって (生徒が) 言ったら、いやそんなこと置いて勉強しにきたんでしょ、しようよ、じゃなくて、どうしたの、って聞いてあげる (G)」場所でもあり、自身を含めた他者と生徒が学習以外の面で交流することの重要性も認識していた。このように学生ボランティアは自身の年齢の微妙さや教える資格の有無、時に対立する学習に対する価値観を抱えており、どの思いがより強いかによって生徒との関わり方も異なることが示唆された。

5-3. 生徒に対する思い

また、学生ボランティアは、生徒の様子や反応を受け、自身は次にどのような対応をすべきかという揺らぎがあるものの、相対しているそれぞれの生徒によって異なる思いも抱いていた。そもそも学生ボランティアは、誰から強制されたわけでもなく、学習支援事業の対象となっている生活困窮家庭の生徒のためにできることを「自分がしたい (G)」という、「生徒の役に立ちたい」という思いから活動に参加していた。その

生徒の役に立ちたいという思いを根底に持っているため、学生ボランティアは「(生徒が学習時間中に) やる気を無くしてどこかに行ってしまったらいけない (H)」等、学習活動時間中の担当生徒の行動や学習内容の理解は自身の関わりにかかっているという、生徒と関わることに對する「責任」を感じていた。また、学生ボランティアは参加する以前に抱いていた学習支援事業を利用している生徒達のイメージが、「入ってみてやっぱ (イメージと) 違うかな (H)」と思うなど、生徒と接する中でそれぞれの生徒がどのような人物であるかという「理解」を深めていた。また、学習時間中に「これをやってこの子がここまで行けたらいいな (D)」等、生徒がより学習内容をより理解し、成長してほしいと、生徒へ「期待」もしていた。加えて、学生ボランティアは、「勉強できないのはその子のせい 100% じゃなくて、やっぱ環境が違うんだし (L)」と、生徒が置かれている状況や気持ちを想像し、「共感」もしていた。しかし、どの程度責任を感じ、生徒のことを理解し、期待や共感をしているかは相対している生徒によっても異なっていたようであった。また、学生ボランティアはまず「名前を覚えてもらおう (と努力する) (K)」など、生徒との心理的距離を縮め「より親しくなりたい」と感じている一方で、「各生徒の家庭環境を個別で知る必要は無く、(中略) プライベートなこともありますし、ちょっと重過ぎる (A)」等とも感じており、生徒の現状や将来の全ては背負いきれないため、ある程度の「距離感を保ちたい」という、相反する生徒との「親密度に関する思い」も抱えていた。以上のような一人ひとりの生徒への様々な思いも、学生ボランティアが行う生徒への働きかけに影響を及ぼしているようであった。

5-4. 垂直的な関係を維持した関わり

生徒の様子や反応を捉えた学生ボランティアは、生徒によって異なる思いも抱えつつ、自身の年齢の微妙さや教える資格の有無、時に対立する学習に対する価値観の間で揺らぎながら、生徒への働きかけを行って

いた。特に、自身の方が生徒よりもより年齢が上であることや、自身の方がより多くの知識や経験をもっていること、学習を進める必要があること等を比較的強く意識している場合は、「垂直的な関係を維持した関わり」を行っているようであった。具体的には、生徒がどのような学習姿勢であっても、「自分の思っていることを聞いてくれないってだけで、『この人は』って言っちゃう子もいるから (K)」、生徒が嫌な気持ちにならないように、生徒の思いや考えを聞いてあげることに焦点を当てた「傾聴的であろうとする」関わりも見られた。また、自身が生徒の言動により傷つけられることがあっても、「ちょっと寂しかったからつつんしちゃったのかなと思って、だとしたらもうこっちが大人になってあげるしかない (D)」と思う等、「耐えて生徒との衝突を回避する」ことに努める場合もあった。また一方で、認識した生徒の学習意欲の高低にかかわらず、「頑張ってほしいと思うが故にあえて厳しく接する (C)」など、「指導的な働きかけ」を行う場合も見られた。以上のように、学生ボランティアは生徒よりも自身の方が手を差し伸べる側であるという垂直的な関係にあることを意識した言動をとることで、生徒の様子や反応に対応していた。

5-5. 水平的な関係の構築を試みる関わり

また、自身の中に揺らぎがある学生ボランティアは「垂直的な関係を維持した関わり」を行う場合がある一方で、自身は生徒と比較的年齢が近いことや教員資格を保持してはいないこと、学習よりも他者交流の重要性をより強く意識した場合等には、生徒との「水平的な関係の構築」を試みていた。例えば、学生ボランティアは、「大学生と中学生っていう、こうなんか上下の関係じゃなくて、結構なんか私、ためでしゃべられてもいい (I)」と思う等、同年代の「友人のように」なれるよう努める場合もあった。また、教える立場にある自身もあえて「馬鹿にされるようにする (L)」など「自身が完璧でないことを示す」ことで、自身が高く遠い存在ではないことを伝え、話をし易い、親し

い関係の構築を試みる場合も見られた。加えて、学生ボランティアは、一度聞いたことを理解できなかった生徒に対して、自身も他の大学生も「全てのことを1回聞いただけで、一度も聞き返さずに、理解してはこなかった」と伝えるなど、生徒と「同様の経験を共有する」こともあった。このように、学生ボランティアは生徒と友人のようになろうと努める、自身が完璧でないことを伝える、対等である面を強調する等の水平的な関係の構築を試みる働きかけも行っていた。

5-6. 生徒との関わりの振り返り

学生ボランティアは以上のように、生徒の様子や反応を受け、その生徒への思いや自身の中の揺らぎをもとに、「垂直的な関係を維持した関わり」や「水平的な関係の構築を試み」を行い、それに対する生徒の様子や反応を捉える、というプロセスを繰り返した後、自身の生徒への関わり方は最適なものであったかについて考えるという「関わり方についての自己省察」を行っていた。例えば学生ボランティア (I) は、「中学生同士で、一歩いくと悪口っていうか、一緒に笑ってるんだけど、ちょっと間違えると悪口になっちゃうよっていう時は、でも直接注意するのがあんまりできなくて、どうすべきだったのかな」と思う等、振り返っていた。この自己省察を行っている際に、「テストの点が上がったと言ってもらえて嬉しかった (C)」というような、自身が生徒と関わることによって「生徒の役に立てた」という思いや、「他人のこと考えて悩むって少ない (K)」というような「他では得られない経験」を「自分も得ているという思い」があれば、「辞めたいと思わず (C)」、また「また活動に参加したい」「また生徒の役に立ちたい」という思いを維持、強化していた。

Table 2 概念一覧

| No. | 概念名 | 定義 | 具体例 |
|-----|--------------|--|--|
| 1. | 生徒の様子・反応を捉える | 生徒がどのような様子であるか、自身の働きかけに対しどのような反応を示しているかを認識し、理解する | (調査者の信頼されてるな感じる時はあるかという質問について) うーん、そうですね... 最初とか生徒と会った時になんか、「今日担当します〇〇です。お願いします」みたいな言うじゃないですか、その時全然「あ、お願いします」みたいな、嫌な顔しない、みたいな時とか (J) |
| 2. | 子どもではない | 生徒より年長であるが故に取るべき(又は取るべきでない)行動があるという思い | 仲良くなった子が、たいていなれなれしく来ますよね。で、同じテンションで返したらだめなんだな、って (笑)。向こうがいじってきたりすると、こっちもいじり返すのは、その子にもよりますけど、それは必ずしもオーケーではない。同年代だったら問題ないというか、自分も言ってるじゃん、ってなるけど、中学生相手だと、それは、大人げないっていうか (笑)。(A) |
| 3. | 大人ではない | 生徒と比較的年齢に近い故にできる (又はできない) 事柄があるという思い | 同じ目線、でもないですけど、大人よりは近い目線で子ども達は、自分達に心許してくれたりとか、悩み言ってくれたりとか、そういう場になってるのかなって。(H) |
| 4 | 経験・知識は多い | 生徒へ伝達できる知識や経験を蓄積しているという思い | 私たちは経済的な支援はできないけど、支援してたり、話してたりする間に、自分の興味あることとかを絞ってもらえたりとか、あとなんか自分が社会福祉士勉強してるって言った時に、その子が福祉のことあんまり知らなかったら、福祉ってものがあるんだって、知ってもらえたりとか。その子が知らなかった部分を見つけてもらえるというか、偉そうにいうと世界を広げる、みたいなことはできてるのかな。(I) |
| 5 | 教員ではない | 教える立場として分からないことがあるという思い | 何でも言われるから、あの子達何でもすぐ言うから。ちょっと、その言ったことで感じることで言いたいんですけど、でも言い過ぎるとまた違いますよね、言い過ぎちゃいけないなと思うところもあって難しいなって思います。(教員経験のある女性職員X)さんって結構先生っぽく言えるじゃないですか、先生だし。でも私達、先生って言われてるけど、大学生だし、どこまでその偉そうにしているのかが... 彼女(生徒)たちは偉そうに自分達がきたらどうとるのかと思うと、言えない部分ありますし、お前みたいなやつが何を言ってるの、とか思われたら... (生徒の) c君とかそう思ってそうだから。(D) |
| 6 | 学習は重要 | 高校受験を控えているため中学生は学習する必要があるという思い | それ(塾とこの学習支援事業違うと)はいつも職員Xさんも言ってるし、塾みたいになりたくないって仰ってるし、その気持ちもわかるし... 居場所として、とも仰ってるから。でも3年生は、でも受験生は差し迫った現実として公立高校に入らなきゃいけないから勉強しなきゃいけないし。(C) |
| 7 | 他者交流も重要 | 学習以外のことも支えることが大切であるという思い | 塾はやっぱり勉強だけのサポートっていう面が大きいと思うんですけど、ここは、勉強以外の面とかの支えにもなってるのなあって思ってて。そこはすごい大きな違いって思って、なんか悩みがあったら、勉強よりも優先して聞いてあげるとか、そういうところは、こころしくていいと思っていて。学校で何かあったんだって(生徒が)言ったら、いやそんなこと置いて勉強しにきたんでしょ、しょうよ、じゃなくて、どうしたの、って聞いてあげる体制が整っているのはすごいなって。(G) |
| 8 | 役に立ちたい | 生徒のためになる関わりをしたいという思い | (謝金はもらえるけれど) アルバイトだなんては思ったことはなくて、なんかしてあげる感、もあまりなくて、自分がしたいんだなって思って。あんまり強要されないじゃないですか、予習してこいとか準備してこいとか。されなくても、なんかこの子のために、なんかちゃんとここは予習していききたいとか、準備していききたいと思うところがなんか、普通のボランティアともなんか違うなと思って。早く来て、話相手するとかも。(G) |

| No. | 概念名 | 定義 | 具体例 |
|-----|------------------|---|---|
| 9 | 関わることに 対する責任感 | (学習時間中に) 生徒と関 わることで起きることに対して 負う責任 | 子どもの行動ってよく分からないから、もし今そういう(やる ぞ! という) 態度、そういうテンションで自分が言った時に、 ホントにやる気無くしてどっか行ったらどうしようとか、予想 外の行動したりするから、そういう時は責任は自分にあるから、 (生徒とテンションを合わせられるよう) 気をつけてますね。(H) |
| 10 | 生徒に関する 理解 | 自身が生徒のことを知ってい る・分かっている | (活動に参加するまで、利用している生徒達は) 静かかなって 思ってたんですね。(中略) でもそこまでめっちゃ暗いわけ じゃなくて。(一部の生徒は) あんなアクティブだと、あーな るほどって、そうなんだって、入ってみてやっぱ(イメージと) 違うかなって。(H) |
| 11 | 生徒への期待 | 自身が生徒に望んでいる | 自分のその心構えも、そっち(自身のアルバイト)はただこな してるだけなんですけど、こっちはなんか、自分の持ちような なんですけど、これをやってこの子がここまで行けたらいいなっ て、思ってる程度の期待を持って接してるので。(D) |
| 12 | 生徒への共感 | 自身が生徒の背景を想像し、 気持ちを理解している | (しないようにしてることは) 勉強できないってことを言わな いとか、責めないとかですかね。勉強できないのはその子のせい 100% じゃなくて、やっぱ環境が違うんだし、そんなにそれ 責めてもなーって (L) |
| 13 | 親しくになりたい | 生徒との心理的距離を縮めた いという思い | 名前覚えてもらえるだけでも、それだけでも嬉しいし、そう、 あと、対策っていうか子どもとの接し方みたいなので、(生徒c に) 名前覚えてもらおうと思って、ずっとクイズ形式で、ずっ とこう(自分のネームプレート)を隠してやってるのを、その 月が結構毎回きてたので、毎回やってたんすよ、そしたらほと んど覚えてくれる。みたいなことをやって、接し方で、そう、 でそこからその子と大分近づけるようになって。(K) |
| 14 | 距離感を 保ちたい | 生徒の全てを背負うことはで きないため、あまり深い関係 にはならないようにしたいと いう思い | (生徒の背景を) 個別で知る必要はないと思ってて。この子 の家はこうだとかじゃなくて、なんか例えば母子家庭みたいな人 達は、こういう生活をしてます、とか... なんかそういう存在が ある、って知ってるまででいい、さすがに個人個人のことに關 しては、プライベートなこともありますし、ちょっと重過ぎる、 みたいな。(A) |
| 15 | 傾聴的である | 生徒の思いや考えを聞くこと に焦点を当てる | 確かに教える、で、習慣づけさせるけど、話を聞いてくれる人 がいるっていうのをやっぱまずは、こう、思ってもらって、 慣れてもらうのがまず大事だから。嫌な気持ちされるのが嫌じゃ ないですか。だからそう、聞いてあげる方がって思ってます。 自分の思ってることを聞いてくれないっていうだけで、この人 は、って言うっちゃう子もいるから。(K) |
| 16 | 耐えて衝突を 回避 | 自身が傷ついても耐え、生徒 と衝突しないようにする | 「今日来たのー」って言ったらスルーされて。でもその瞬間結 構傷つくんですよ、心割れて超ショックって思ってた。ちょっと 1回、別の子に逃げて。でも、「なんで無視すんの」って言っ たら、「何?」みたいな、ちょっとにやにやしながら来たんで、 ちょっと寂しかったからつつんしちゃったのかなと思って、 だとしたらもうこっちが大人になってあげるしかないなと思っ て、ほんと毎回傷つくんですよこう見えて。(D) |
| 17 | 指導的になる | 生徒の学習意欲を認識した上 で、あえて本人にとって挑戦 的な課題に取り組ませようと する | 私ふと気づくと塾講師モードになっちゃうんです(中略) 頑張っ てほしいと思うが故に厳しくなって(笑)。(中略) でも私生意 気だなーって子を意外と手懐けていくのが嫌いじゃない(笑)。 そういう子が学力上げたりすると、意欲をちょっとでももった りすると、やりがいが目に見えて、あ、よし、ってなるから。(C) |

| No. | 概念名 | 定義 | 具体例 |
|-----|---------------|-----------------------------------|--|
| 18 | 友人になろうと努める | 同年代の友人の延長のような関係を築けるよう試みること | 大学生と中学生っていう、こうなんか上下の関係じゃなくて、結構なんか私、ためでしゃべられてもいいなって。友達的な感覚の方が好きなので、なんかそういうためで話しかけてくれた方が、なめられてるのかもかもしれないですけど(笑)。(I) |
| 19 | 自身が完璧でないことを示す | 教える立場にある自身も間違えうことや失敗することがあることを伝える | 僕すごく思うのが、馬鹿にしてくる、馬鹿にされる方が仲良くなれるのかなって。尊敬されるよりも馬鹿にされる方がいいって。(生徒の) aさんとかめっちゃ馬鹿にしてくる。ちょうど、この服なんですけど、背中に一回穴があいてて、それを自分で縫ったんです、ちゃんと、ちゃんと縫ったんですけど、縫い方が甘いついていて、めっちゃ馬鹿にできて。なんか馬鹿にしてくれる方が仲良くなれるなって、だから、なんかやってふざけてみて、つまんないでもいいからそれでもなんかやってその方が仲良くなれるかなって。(L) |
| 20 | 同様の経験の共有 | 自身も生徒と同様の経験をしていることを伝える | 生徒 b「家でやっても分からなくなるとこはある」調査者「えー、じゃあ、それ持ってきてよ」生徒 b「いや、そんな悪い。せっかく前、教えてもらったのに。その時ノートちゃんと取っとけばよかったのに、ちゃんととってなかった自分のせいやし。」調査者「いやいや私もやけどここにおける大学生の人達も、全てのことを1回聞いただけで、一度も聞き返さずに、全て理解してきた人とかおらんって、絶対」生徒 b「えー、でも、いいのかな」調査者「いいよ、全然いい。むしろどんどん持ってきて。ここには「前も言ったじゃん」とか言う人おらんから」生徒 b「じゃあ、次もってくる」(2016/2/15 フィールドノート) |
| 21 | 関わり方に関する自己省察 | 自身の生徒への関わり方は最適・最善なものであったかについて考える | 中学生同士で、一歩いくと悪口っていうか、一緒に笑ってるんだけど、ちょっと間違えると悪口になっちゃうよっていう時は、でも直接注意するのがあんまりできなくて、どうすべきだったのかなって、そういう時ってやっぱり注意した方がいいんですね。(I) |
| 22 | 役に立てた喜び | 自身の関わりによって生徒にポジティブな変化が見られた時に感じる喜び | 私結構英語担当すること多いんで、英語嫌いそうだった子が、ちょっとわかるようになったりとか、反応してくれたりとか、be 動詞と一般動詞の区別がついてなかった子がその日はとりあえずそれができるようになったのを見た時とかがいいですよ、ね、リアルにこうそのテストの点が上がったとか言ってくれるのも嬉しいんですけど。(C) |
| 23 | 他では得られない経験 | 参加することでしか学生自身が得られない経験 | うーん、楽しいのかなもしかしたら。その、悩んだりするから、どうこの子と、その、接し方で。反省会とかでもできるような、そういうのがあると、うん、そうなんかあんま悩んだりすること少ないなって。他人のこと考えて悩むって少ないから、すごく、その考えながらまた次みたいな。(K) |
| 24 | また参加したい | 活動に参加し続けたいという思い | 自分の中でえーっと、親の収入とかで勉強ができないって、なっちゃう子が多いとか違和感があり。で、塾ってぶっちゃけお金ある子しかこないから、とか考えたら、別にそんな辞めたいと思わないので、なんか役に立てるなら、私で役に立てるならいいかな、って。(C) |

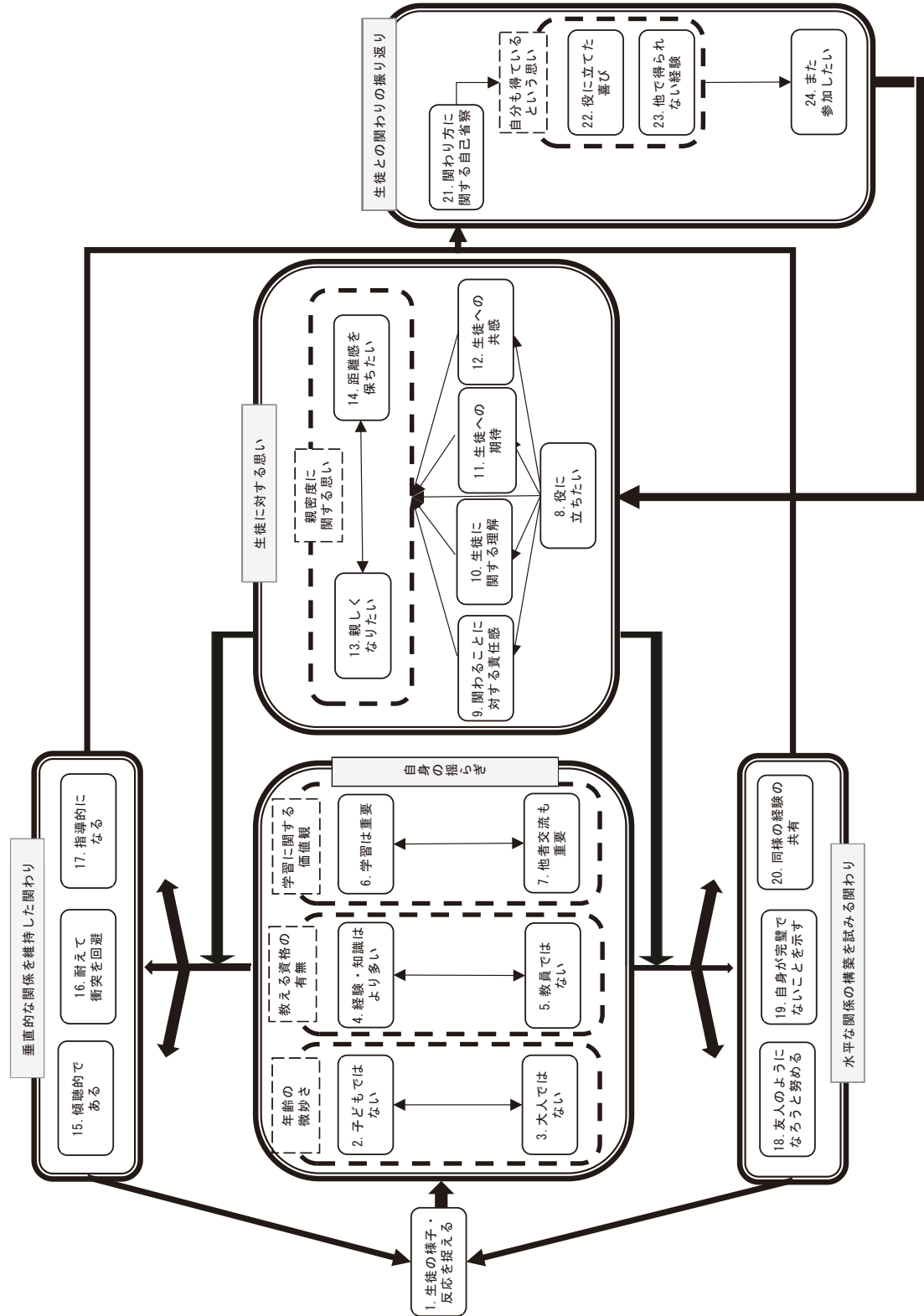


Figure 1 学生ボランティアによる連結型社会関係資本となり得る支援者-受援者間紐帯の形成プロセス

6. 総合考察

以上のように、まず学生ボランティアは、生徒がどのような様子であるかを捉えており、それを受け、自身の年齢の微妙さや教える資格の有無、時に対立する学習に対する価値観が起因し揺らいでいた。そして、各生徒によって程度の異なる思いを保持しつつ、垂直的な関係を維持した関わり、もしくは水平な関係の構築を試みる働きかけを行っていた。学生ボランティアはその働きかけを受けた生徒の反応を認識し、再度自身の揺らぎや生徒への思いに基づいた働きかけを行うというプロセスを繰り返した後、生徒との関わりを振り返っていた。その省察の中で自分も得ているという思いがあれば、学生ボランティアは、また活動に参加することで、生徒の役に立ちたいという思いを維持もしくは強化していた。そして、次の活動にも参加し他の生徒に対しても同様のプロセスを繰り返していた。このような一連のプロセスを繰り返すことで、学生ボランティアは生徒との間に連結型社会関係資本となり得るような紐帯を形成していることが示唆された。

またこの分析結果から、学生ボランティアは、自身は生徒よりも年長である、自身の方がより知識・経験をもっている、学習を進める方が重要である等の思いをより強く感じている場合は、自身が余裕を持って生徒の意見に耳を傾ける、耐えて衝突を回避する、(生徒の意向に沿わない場合もある) 指導的な働きかけをあえて行うなど、生徒との垂直的な関係を維持した関わりを行っていると推察された。一方で、自身は比較的生徒とも年齢が近いことを意識した時や、自身は資格を持った教員ではないと感じた時、学習よりも会話をした方が良かったと感じた時などは、あえて自身が完璧でない姿を生徒に見せる、友人のようになろうとする、生徒と同様の経験があることを共有する等、水平的な関係を構築できるような努力していたと考えられた。

社会関係資本に関する議論の中では、より高い立場の行為者がより低い立場の行為者に手を差し伸べる連結型社会関係資本は垂直的な関係の行為者の間で生じ

るとされている。しかし本研究の結果を鑑みると、手を差し伸べる側である支援者が、受援者と垂直で非対等な関係であることと水平で対等な関係であろうとするこの間で、揺らいでいる動的なものであるからこそ利益を生む資本となるような紐帯が形成されるのではないとも考えられた。支援者が揺らいでいるということは、受援者との関わりについてのベクトルが自身に向いている状態であるとも言える。学習支援事業においては、支援者である学生ボランティアが常に垂直的な立ち位置から接するのではなく、時に自身の垂直的な立ち位置を下げる謙虚さを持ち、受援者と同じような経験や思いを共有できることや、対等な面があることを強調するからこそ、学習を促進できるような関係が構築できるとも捉えられた。そしてこの謙虚さは、学生ボランティア自身が、教員や保護者のような大人ではないが、受援者の友人のような子どもでもなく、知識・経験やより保持しているが、正式な資格のある教員ではなく、受験のために学習はしなければならないと思うけれども、他のことを優先すべき時もあるのではないかと等、自分の関わりについてこれで良いのかと迷い、揺れ動くが故に、常に垂直的で固定された立場になりにくいことから生じているとも推察された。

とは言え、本調査では、受援者である生徒がどのような状態であるかを支援者である学生ボランティアはどのように見極めているのかという点については触れられていない。社会関係資本となるような紐帯形成の促進ができる支援者は、垂直的な関係を維持した働きかけを行うべき時機と、自身の立ち位置を下げ、対等であることを強調する必要がある受援者の様子や時機を適切に捉えているのかもしれない。よって、支援者がどのような状態にある受援者に、どのような状況をきっかけとし、自身の働きかけを変化させているのかについてはより検証が必要であろう。

また、学生ボランティアの生徒への関わり方の差異は、生徒への思いも関連していることが示唆された。そもそも学生ボランティアは生徒の役に立ちたいという思いから参加しており、生徒の成長を期待し、立場

や状況を理解し、共感しており、関わる責任も感じている。しかし、それらの思いの強さは接している生徒によって異なっているとも推察された。また、それぞれの思いがどの程度なのかによって、対応方法も変化するものと考えられた。特に、生徒への理解度や共感度については、学生ボランティアと生徒の間に階層差があることも影響しているとも考えられる。何故なら学生ボランティアは、高校受験、大学受験を経て、大学に合格し、他者に教えることができると自負できるだけの学力を備えており、既存の教育システム内で生き残ることができた人々である一方で、学習支援事業に参加している生徒は、学習支援事業に参加しなければ大学進学も困難な可能性が高いと考えられる存在である。そのため、両者の間には見えない階層差が存在しているとも考えられ、学生ボランティア側が生徒の理解ができず、どう対応すべきか葛藤を抱える場合もあるとも推測された。よって、どのような生徒に対して、どのような状況下で、どのようなプロセスを経て、学生ボランティアは生徒への理解をより深め、共感を覚え、期待し、責任を感じるのかについても更なる検証が必要であろう。

また、学生ボランティアは、生徒の役に立ちたいという思いのみで生徒と関わっているわけではなく、自身の生徒との関わりを振り返り、生徒の役に立つ喜びや他では得られない経験を自身が得ていると感じているため活動に継続して参加していた。そのため、支援者と受援者の間に互酬が成立しているとも言えるだろう。逆に言えば、この「自分も得ている」という思いを自身で感じられない、もしくは「自分が得ている」という思い以上に「自分が提供している」という思いが大きくなれば互酬が成立せず、ボランティアという自身の意志で行う活動は継続できないのかもしれないとも考えられた。本研究は学習支援事業に継続して参加している学生ボランティアを対象としインタビューを行ったが、今後は活動への参加を辞めた元ボランティアを対象とした調査を行うことで、ボランティアの活動継続に関する議論にも寄与できるだろう。

7. 結語

本研究の結果から、学習支援事業では、支援者自身が常に垂直的な立ち位置から受援者である子ども・若者と関わるのではなく、時に対等であることを強調するような水平的な関係の構築を試みることで、利益を生む連結型社会関係資本となるような支援者－受援者間紐帯が形成される可能性があることが示された。

また、大学生や大学院生は、生徒達にとって基本的には高い立場にいる教員や保護者と水平的な立場にいる友人の間を揺れ動く（もしくはより容易に動ける）存在であるからこそ、生徒と会話をするなど交流しつつ、学習も促進できるような関係形成が可能であることも示唆された。また、この結果を踏まえると、評価の高い教員や保護者は、自身の立ち位置を適切な時機に下げ、子どもと時に水平的な関係であろうとすることができると人なのかもしれないとも推測された。とは言え、本研究は、学生ボランティアが対象生徒の学習の促進をどう試みているかという視点から分析したものであるため、そのような学生ボランティアの働きかけは生徒の視点からはどう捉えられていたかについても検証する必要があるだろう。

加えて、本研究では直接学習指導を行う学生ボランティアに焦点を当てたが、支援者として生徒と関わっている学習支援事業の運営主体の職員については触れられていない。本調査の協力者である学生ボランティアは、受援者との連絡先の交換や活動外での接触は禁止されており、受援者の家庭環境等についても知らされておらず、制限の中で構築された関係にあると言える。しかし、受援者である生徒と連絡を取り合い、各自の家庭の事情等も把握している運営団体職員と生徒の関係を検証することで、更なる知見が明らかになるだろう。

参考文献

- 阿部彩 (2008) 『子どもの貧困』 岩波書店.
- Allen, B. (2015). After-school tutoring increases academic performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2(3), Art 1.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (R. Nice, Trans.). In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader* (2nd ed.) (pp. 83–95). New York: Routledge.
- 知念渉 (2012) 「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験—学校文化への異化と同化のジレンマのなかで—」『教育社会学研究』第91集 73–94 頁.
- Coleman, J. S. (2011). Social capital in the creation of human capital. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader* (2nd ed.) (pp. 97–113). New York: Routledge.
- Gittell, R., & Vidal, A. (1998). *Community organizing: Building social capital as a development strategy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 浜野隆 (2009) 「家庭背景と子どもの学力等の関係 (案)」『全国学力・学習状況調査の分析・活用の推進に関する専門家検討会議 (第13回) 配付資料』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/06/1282852_2.pdf 2017年2月2日取得)
- 浜野隆 (2014) 「第2章 家庭環境と子どもの学力：(1) 家庭の教育投資・保護者の意識等と子どもの学力」国立大学法人お茶の水女子大学編『平成25年度 全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』
(https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf 2017年2月2日取得)
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351.
- 荻谷剛彦 (2012) 『学力と階層』 朝日文庫.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッドセオリー・アプローチの実践』 弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法 修正版グラウンデッドセオリー・アプローチの全』 弘文堂
- 厚生労働省 (2015) 「生活困窮者自立支援制度について」
(http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/2707seikatukonnyuushajiritsusenenseido_nituite.pdf 2017年2月2日取得)
- 厚生労働省 社会・援護局地域福祉課生活困窮者自立支援室 (2016) 「平成28年度 生活困窮者自立支援制度の実施状況調査集計結果」
(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000130392.pdf> 2017年2月2日取得)
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275–313.
- McComb, E. M. & Scott-Little, C. (2003). A review of research on participant outcomes in after-school programs: Implications for school Counselors. *ERIC Digest*.
(<http://www.ericdigests.org/2004-3/counselors.html> 2017年2月2日取得)
- 三菱総合研究所 (2015) 『「生活困窮世帯の子どもの学習支援事業」実践事例集：厚生労働省平成26年度セーフティネット支援対策事業補助金 (社会福祉推進)』
(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000080240.pdf> 2017年2月2日取得)
- 内閣府 (2015) 「第3章 成育環境：第3節 子どもの貧困」『平成27年版子ども・若者白書 (全体版)』
(http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/b1_03_03.html 2017年2月2日取得)
- 大澤真平 (2008) 「子どもの経験の不平等」『教育福祉研究』第14巻 1–13 頁.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

- Redd, Z., Cochran, S. W., Hair, E., & Moore, K. A. (2002). *Academic achievement programs and development: A synthesis*. Washington, D.C.: Child Trends.
- さいたまユースサポートネット (2017) 『子どもの学習支援事業の効果的な異分野連携と事業の効果検証に関する調査研究事業報告書』(平成28年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金社会福祉推進事業)
- 志水宏吉 (2014) 『「つながり格差」が学力格差を生む』 亜紀書房.
- 垂見裕子 (2014) 「第2章 家庭環境と子どもの学力:(2) 保護者の関与・家庭の社会経済的背景・子どもの学力」 国立大学法人お茶の水女子大学編『平成25年度 全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』
(https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf 2017年2月2日取得)
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249.
- 山田哲也 (2014) 「第3章 社会経済的背景と子どもの学力:(1) 家庭の社会経済的背景による学力格差:教科別・問題別・学校段階別の分析」 国立大学法人お茶の水女子大学編『平成25年度 全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』
(https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf 2017年2月2日取得)

